

Le débat sur les méthodes dans l'enseignement secondaire au Portugal dans les années 1930-1960

Cet article entend réfléchir sur les méthodes d'enseignement au niveau du secondaire, tels qu'ils sont proposés et débattus par les éducateurs et les enseignants dans deux des principales revues pédagogiques consacrées à ce niveau d'enseignement et liées à un important contexte de formation d'enseignants – le *Liceu Normal de Pedro Nunes* à Lisbonne. Il s'agit des revues *Boletim do – Liceu Normal de Lisboa Pedro Nunes* (1932-1938) et *Palestra. Revista de pedagogia e cultura* (1957-1973).

Pendant cette période, qui correspond de façon générale à l'État Nouveau portugais, c'est-à-dire au régime autoritaire dirigé par Salazar, était en place un modèle de formation d'enseignants qui séparait radicalement la théorie et la pratique pédagogique, laissant la première aux universités et la deuxième aux *Liceus Normais*, où on plaçait des stagiaires sous la direction d'enseignants méthodologues. Les deux revues nous donnent des informations sur les activités du stage, notamment sur les « conférences pédagogiques » où les stagiaires, les méthodologues et d'autres enseignants présentaient des communications qui étaient, par la suite, largement discutées, certaines d'entre elles étant consacrées aux méthodes d'enseignement. C'est donc l'espace idéal pour vérifier quelles sont les pratiques pédagogiques les plus valorisées au sein des différentes disciplines, et par conséquent celles qui sont prescrites aux enseignants en formation.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, on constate, en dépit des circonstances politiques, que la tradition de l'Éducation ou de l'École Nouvelle continue d'être présente dans une large mesure. Bien que datant des premières décennies du XX^e siècle, elle est maintenant réinterprétée, ce qui nous amène à réfléchir à la complexité de la relation entre tradition et innovation. C'est ce qui nous permet de comprendre les critiques permanentes à une école considérée comme « traditionnelle » et la défense persistante des « méthodes actives », notamment sous la forme de la « méthode heuristique », alors très en vogue, ou du « dialogue socratique » entre autres options. Malgré les contraintes de l'époque, les discussions montrent l'existence d'un certain pluralisme, bien que limité au domaine spécifiquement pédagogique.

Notre corpus documentaire est ainsi constitué par l'ensemble d'articles consacrés aux sujets de la méthodologie et de la didactique présents dans les deux revues, dont on classera et analysera le contenu. Du point de vue théorique on mettra en relation des perspectives différentes, en particulier celles provenant du domaine de l'Histoire culturelle, toujours en tenant compte du rôle actif des représentations dans la construction du domaine éducatif et son rapport avec le terrain des pratiques éducatives.

1. L'ENSEIGNANT ET « L'ART D'ENSEIGNER »

Dans la littérature pédagogique produite, de façon générale, entre le milieu du XIX^e et le milieu du XX^e siècle la définition de la pédagogie, à la fois comme une « science de l'éducation » et aussi comme « l'art d'enseigner », devient classique. Les auteurs de cette littérature ne remettent pas en cause l'existence d'une « science de l'éducation ». Cependant, pour eux, la question est plus complexe, car, avec plus ou moins d'ambiguïté, ils reconnaissent l'articulation de cette science avec un « art ». Beaucoup plus proche de nous, dans les années 90 du XX^e siècle, un chercheur dans le domaine éducatif, Peter Woods, reprend ce débat en se demandant, au début de l'une de ses œuvres les plus connues, significativement intitulé *Investigar a Arte de Ensinar*, si « l'enseignement est une science ou un art¹ ? ». La réponse de l'auteur va dans le sens d'une fausse

¹ P. WOODS, *Investigar a arte de ensinar*, Porto, Porto Editora, 1999, p. 27.

dichotomie : « le fossé entre la science et l'art est, en quelque sorte, artificiel ». L'enseignement est « une activité complexe qui défie toute tentative monolithique de caractérisation² ».

Le dilemme de l'énoncé précédent est, effectivement, très présent dans le corpus documentaire que nous avons analysé. Les références à la dimension scientifique du travail de l'enseignant sont constantes, puisque la recherche scientifique proprement dite est considérée comme paradigmatique. Pour le professeur de mathématiques José Calado, « notre enseignement doit viser à introduire les étudiants dans l'esprit de la science contemporaine³ ». Réfléchissant également sur l'enseignement des mathématiques, dans le cadre d'une conférence qui a eu lieu au *Liceu Normal de Pedro Nunes*, António Augusto Ferreira de Macedo affirme :

Sans préjudice des vertus éducatives propres au système logique déductif euclidien - qui sera toujours utilisé dès que l'on peut l'adapter aux conditions mentales des élèves - j'entends qu'il est possible, aussi, d'utiliser l'observation, l'hypothèse, la vérification expérimentale et la base naturelle de tout cela, qui n'est que l'intuition sensible, dans les premières études de la géométrie... Les cours de Géométrie, dans les premières classes, doivent être de véritables laboratoires ou (si vous préférez) des cours de Travaux Manuels⁴.

Non seulement nous trouvons ici, comme base de l'enseignement, deux méthodes transposées de la science, mais l'auteur lui-même se montre parfaitement conscient que la valeur de son utilisation, isolé ou articulé, dépend de l'âge des élèves et des classes dans lesquelles ils se trouvent. Les apports de la psychologie et, en particulier, les théories sur les stades de développement des enfants et des jeunes tiennent beaucoup de place dans ces propos.

Toutefois, cette démarche d'approche scientifique en ce qui concerne la recherche sur le travail de l'enseignant n'exclut pas, bien au contraire, la persistance et le renforcement des réflexions sur ce qu'on appelle « l'art d'enseigner ». Cette articulation est aussi faite par Ferreira de Macedo pendant la discussion de sa conférence déjà mentionnée :

L'excellence d'un enseignant du secondaire [...] est jugée [...] par l'esprit qui l'anime, par la compréhension qu'il a de sa tâche d'éducateur, par le degré de passion qu'il établit dans l'accomplissement de sa mission, par l'intensité de la communion spirituelle qu'il réussit à établir avec ses élèves, et enfin, par les résultats qu'il obtient dans leur formation intellectuelle et morale [...].

Un enseignant du secondaire ne doit pas être un expert en latin ou en mathématiques, ou en dessin, mais doit être un expert dans l'art de l'Éducation, ou, en d'autres termes, un enseignant du secondaire doit avoir, au-dessus de sa propre culture, une spécialité unique - l'art d'éduquer -, dont il doit tirer parti tout en la maîtrisant⁵.

Voilà une citation particulièrement intéressante à plusieurs niveaux, en particulier, par l'esquisse qu'elle cherche à tracer de « l'excellence » de la performance de l'enseignant secondaire, défini ici comme « éducateur », comme expression de la volonté d'une influence intense et complète sur la personne présente en ses élèves et disciples, qui conduit, selon les paroles de l'auteur à une véritable « communion spirituelle ». Malgré la valorisation de la maîtrise de sa « propre culture », c'est-à-dire de son champ de spécialisation, quel qu'il soit, ce qui est curieusement souligné, quand on cherche à tracer les contours de « l'art d'éduquer », c'est l'ensemble des dimensions qui se réfèrent au profil personnel, affectif et éthique de l'enseignant et qui se matérialisent dans la qualité de la relation à établir avec les élèves, à la fois personnelle et pédagogique. Les références à

² *Ibid.*, p. 42.

³ J. CALADO, José. « Sobre o ensino das matemáticas elementares », in *Palestra. Revista de pedagogia e cultura*. 1958, n° 1, p. 91.

⁴ A. MACEDO, « Algumas observações críticas sobre os programas e o ensino da matemática nos liceus » in *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, Ano I, n° 3, 1932, p. 243.

⁵ *Ibid.* p. 351.

des thèmes comme la « passion » et la « mission », sont très significatives et omniprésentes dans les discours pédagogiques⁶.

Analysons d'abord la notion de « mission ». La profession d'enseignant a souvent été l'objet d'un processus de sacralisation. L'engagement des enseignants dans leur travail et leur projection dans l'avenir, ont été continuellement présentés comme une mission ou une vocation, les faisant apparaître comme de véritables missionnaires, des apôtres ou des prêtres de l'enseignement. Les références religieuses sont évidentes, qui évoquent précisément les racines religieuses de l'office mais reportant simultanément à une idéalisation du présent (et du futur) de cette profession. Le thème de la « passion », récupéré récemment par l'universitaire britannique Christopher Day⁷, ne peut pas être dissocié du même champ sémantique, nous renvoyant à la présence incontournable de la dimension affective dans les relations éducatives, liées à la valorisation de la personne de l'enseignant et à la considération de son exemplarité. De cette façon, les concepts de vocation et de passion apparaissent comme des métaphores d'un enseignement fondé sur des valeurs et des propos moraux, sur un enseignant qui croit à des idéaux d'amélioration de la condition humaine et à un engagement à la fois rationnel et émotionnel, conditions souhaitées historiquement par certains éducateurs, tant au niveau théorique comme pratique.

Dans ce contexte, la figure de l'élève, de l'enfant ou du jeune, acquiert une grande centralité, étant ses connaissances fondamentales, comme l'a noté à l'époque le professeur stagiaire et futur écrivain reconnu, Mário Dionísio : « La première condition pour un enseignement efficace d'une langue, comme de toute autre discipline, est, donc, la connaissance de la personnalité de l'élève à qui s'adresse l'enseignement⁸ ». La personne de l'élève, et le respect qu'elle mérite, apparaît comme point de départ essentiel. Le professeur existe en fonction de son élève. C'est ce qui donne sens à la dichotomie classique maître – disciple, de caractère religieux. Le développement complet de l'enfant ou du jeune est la finalité de l'engagement de l'enseignant, et celui-ci investit pleinement sa personne dans l'accomplissement de cette mission.

2. LA DICHOTOMIE « METHODES CLASSIQUES » / « METHODES MODERNES »

L'opposition entre les méthodes pédagogiques traditionnelles et les méthodes considérées comme innovatrices est constamment présente dans la rhétorique héritée de l'Éducation Nouvelle. Bien que, à cette époque, nous nous trouvions dans un contexte différent et avec un environnement beaucoup plus conservateur, nous allons continuer à assister à la circulation de plusieurs lieux communs de l'époque précédente, qui résultent de l'appropriation de sens différents de la tradition pédagogique innovatrice. Ce patrimoine d'idées et de pratiques pénètre tout naturellement les discours des enseignants qui écrivent dans les revues du *Licen Normal de Lisboa*, qu'ils soient les formateurs ou les apprenants, ce qui nous montre que c'est ce savoir qui est la référence dans les contextes de la formation des enseignants. On trouve un exemple de cette dichotomie dans l'exposé de la Conférence du professeur stagiaire du 8^e groupe, Maria Cândida Balcão Fernandes Reis :

Ensuite il a été établi une rapide opposition entre les méthodes classiques et les méthodes modernes, soulignant les inconvénients et les avantages des uns et des autres. Certaines

⁶ Voir J. PINTASSILGO, « Em torno da Arte de Ensinar : vocação, paixão, exemplaridade moral e prática », in *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Celada Perandones, Pablo (Ed.), Vol. I, El Burgo de Osma, Sociedad Española de Historia de la Educación – Universidad de Valladolid – Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2011, p. 201-208.

⁷ Voir C. DAY, *A paixão pelo ensino*, Porto, Porto Editora, 2004

⁸ M. DIONÍSIO, « Jornal de 12 de março. Problemas do ensino do Francês no 1^o ciclo. Conferência pelo estagiário do 2^o ano, Dr. Mário Dionísio de Assis Monteiro », in *Palestra. Revista de pedagogia e cultura*, n^o 2, 1958, p. 151.

caractéristiques communes aux méthodes modernes ont été mises en évidence, faisant particulièrement référence à la méthode intuitive et heuristique⁹.

En vérité, les critiques à l'enseignement « livresque », « dogmatique » et « expositif », entre autres caractéristiques considérées comme « gênantes », sont assumées par la plupart des auteurs qui invalident ces choix méthodologiques « classiques ». Voici trois exemples de différentes époques. Le premier, au début des années 30, est tiré des déclarations d'un enseignant (Túlio T.) lors du débat qui a suivi une conférence pédagogique faite par un stagiaire (Pedro Sacadura Cabral) ; le deuxième est extrait des paroles d'une professeur stagiaire (Maria de Lourdes Cardoso de Menezes), dans une conférence pédagogique, à la fin des années 50 ; le troisième, c'est un extrait d'un article de l'un des enseignants méthodologues du *Liceu Normal* (Fernando Gilot) publié au tout début des années 1960.

L'enseignement livresque doit se terminer, et la méthode dogmatique doit être mise de côté, puisque la méthode expérimentale est de loin supérieure¹⁰.

Un tel système pédagogique [exposé verbal] ne peut subsister dans le 2^e cycle, parce qu'il conduit inévitablement à la suppression complète de la curiosité, de l'initiative personnelle, de l'acquisition intelligente de principes et de l'efficacité de son emploi¹¹.

Mais l'exposé, en tant que tel, n'est pas le vrai enseignement. Exposer c'est l'action de transmettre, c'est présenter une doctrine toute faite ou à faire. [...] Dans cet esprit, on ne pourra pas accepter, au niveau de l'enseignement secondaire, comme processus didactique ce qu'on appelle exposé magistral ou leçon exposée¹².

Dans les trois cas nous avons des proclamations emphatiques contre les options didactiques clairement associées à ce que l'on peut appeler une certaine « tradition d'enseignement » dont le grand paradigme est « l'exposé magistral ». Les arguments présentés associent les considérations sur la soi-disant supériorité des « méthodes modernes » avec les méthodes « intuitive », « heuristique » et « expérimentale », en s'appuyant sur les connaissances psychologiques sur le développement et l'apprentissage des enfants et des jeunes. Ces arguments traversent, comme nous l'avons vu, trois décennies dans un contexte pédagogique dominé par le conservatisme, mais où, paradoxalement, la rhétorique innovatrice marquée par une certaine hybridation reste l'image de marque des discours des professeurs ; elle apparaît même comme la seule option légitime et, d'une certaine façon, comme celle qui définit l'identité professionnelle. Parallèlement on trouve des proclamations en défense de « l'enseignement actif », qui semble ne recueillir que des opinions positives, comme c'est le cas des exemples suivants dont les auteurs sont, respectivement, Mário Dionísio et Orlando Azevedo Gouveia Pinto.

Mais nous voulons, tout le monde veut, un enseignement actif¹³.

La technique de l'enseignement éducatif a ainsi abandonné la méthode traditionnelle, l'enseignement dogmatique dans les aspects didactique et homodiégétique. La méthode active apparaît, de cette façon, comme une conséquence logique¹⁴.

⁹ M. C. REIS, « Jornal de 8 de março. O ensino da Matemática Elementar considerado do ponto de vista da sua finalidade, do seu conteúdo e da sua didática. Conferência da professora estagiária do 8º grupo, Maria Cândida Balcão Fernandes Reis », in *Palestra. Revista de pedagogia e cultura*, n° 2, 1958, p. 128.

¹⁰ P. CABRAL, « O método heurístico – sua aplicação às ciências físico-químicas. Vantagens e inconvenientes. Possibilidade do seu emprego com o nosso atual regime de estudos », in *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, n°11, 1936, p. 260.

¹¹ M. L. MENEZES, « Jornal de 15 de março. O ensino das Ciências Físico-Químicas. Conferência pela professora estagiária do 7º grupo, Maria de Lourdes Cardoso de Menezes » in *Palestra. Revista de pedagogia e cultura*, n° 2, 1958, p. 163.

¹² F. GILOT, « Do método expositivo em Filosofia », in *Palestra. Revista de pedagogia e cultura*, n° 7, 1960, p. 120.

¹³ M. DIONÍSIO, *op. cit.*, p. 144.

Cependant, comme précédemment indiqué, Mário Dionísio observe avec clairvoyance que, même si les discours semblent consensuels, l'« enseignement actif » étant universellement plébiscité, il ne faut pas oublier que les pratiques éducatives en vigueur dans la réalité de la vie quotidienne scolaire sont tout autre chose.

Ma profonde conviction sur les problèmes de l'enseignement du français au 1er cycle, comme sur d'autres questions du même genre, c'est que, peut-être, le temps d'un enseignement actif, expérimental, direct, duquel on parle tant et depuis tellement de temps que parfois on y pense comme à quelque chose de vieux et qui ne sert plus, sans jamais l'avoir essayé, a cessé d'être un sujet de débat – toujours intéressant, d'ailleurs – ou d'articles dans les revues spécialisées - d'ailleurs, toujours nécessaires – pour entrer dans le quotidien¹⁵.

Si d'un côté l'auteur se montre conscient qu'il est question d'une véritable « tradition », même si c'est une « tradition d'innovation » pour reprendre l'expression utilisée par Peter Burke, d'un autre côté il reconnaît que cette tradition n'est pas encore été complètement entrée dans les pratiques des enseignants. Nous sommes ici confrontés à l'habituel lieu commun relatif à l'écart entre les théories et les pratiques éducatives.

Parmi les « méthodes actives » celle qui semble être le plus en vogue entre les années 1930 et 1960 du XX^e siècle est la méthode « heuristique », comme nous le montrent les exemples qui suivent, tirés de conférences pédagogiques prononcées par les stagiaires Maria de Lourdes Cardoso de Menezes et Pedro Sacadura Cabral :

Le processus dialogué qui contribue le plus à éveiller l'intérêt et orienter une attention constante envers les problèmes et les vérités scientifiques c'est le processus heuristique. Celui-ci consiste à faire en sorte que les élèves, à travers la réflexion, le raisonnement et certaines indications de l'enseignant, arrivent à discerner les vérités que l'on prétend enseigner, comme s'ils étaient des explorateurs¹⁶.

La méthode heuristique est adaptée à toutes les classes et à toutes les matières¹⁷.

La « méthode heuristique », telle qu'elle est adoptée par les éducateurs de l'époque, nous conduit alors à l'idée de « découverte » ou, mieux encore, comme le dit Maria de Lourdes Menezes, de « redécouverte » du savoir par les élèves eux-mêmes, avec, naturellement, l'appui et l'orientation des enseignants. Sont également valorisées et encouragées, du point de vue de leur utilisation avec les élèves, les méthodes qui apparaissent à travers des adjectifs ou des expressions comme - « inductive », « concret » et « expérimentale » ou encore « dialogue socratique ». On peut les trouver dans la séquence des textes de Mário Dionísio, de Iolanda Maria Vasconcelos Lima, elle aussi stagiaire, et du méthodologue Fernando Gilot qui suit.

Il n'est pas possible d'enseigner une langue vivante sans une classe active et je ne vois aucun moyen de maintenir une classe active par une autre méthode que l'expérimentale¹⁸.

En conséquence l'enseignement des mathématiques doit présenter, de la 1^{re} à la 7^{ème} année, une intention clairement heuristique, en plus d'un caractère actif et expérimental prédominant dans le 1er cycle et qui diminue progressivement. Également l'utilisation de l'intuition, qui doit caractériser tout l'enseignement secondaire, est presque exclusive dans les

¹⁴ O. PINTO, « Jornal de 28 de fevereiro. Conferência. A pedagogia do documento e o seu emprego na didática da História – reflexões sobre uma experiência. Pelo estagiário do 4º grupo, Dr. Orlando de Azevedo Gouveia Pinto », in *Palestra. Revista de pedagogia e cultura*, n° 5, 1959, p. 121.

¹⁵ M. DIONÍSIO, *op. cit.*, p. 158.

¹⁶ M. L. MENEZES, *op. cit.*, p. 162.

¹⁷ P. CABRAL, *op. cit.*, p. 262.

¹⁸ M. DIONÍSIO, *op. cit.*, p. 144.

premières années pour finalement céder place à la nécessité de la rigueur logique et à la formalisation¹⁹.

Ces réflexions me nourrissent, car j'ai la conviction que, dans le concept moderne de didactique, le vrai professeur, l'authentique maître, ne peut pas être Aristote, mais simplement Socrate. Enseigner la philosophie c'est, en somme, philosopher²⁰.

Au-delà de l'utilisation, de façon relativement vague et indistincte, d'un ensemble de notions qui font référence au même univers sémantique, que nous pouvons traduire par des formules agglutinantes comme « méthodes actives », « enseignement actif » ou « école active », il est clair qu'il existe une gradation d'options connexes, en particulier, avec le stade d'évolution dans lequel se trouvent les élèves, mais aussi, avec les caractéristiques d'une discipline concrète ou les options pédagogiques et didactiques des enseignants.

La citation de Iolanda Lima est, à ce propos, significative, puisqu'elle considère que le recours à l'intuition et à l'expérimentation doit être plus accentué dans les premières années, et diminuer au fur et à mesure qu'on approche des dernières années du lycée, tout en restant dans le cadre du paradigme heuristique. Par la citation de Mário Dionísio, nous apprenons que l'auteur, dans le cas spécifique des langues vivantes, préfère toujours la « méthode expérimentale ». Ainsi, nous avons d'un côté la préservation de la tradition de la « méthode intuitive » et des « leçons de choses », qui ont marqué les dernières décennies du XIXe siècle et les premières du XXe et, d'un autre côté, l'appropriation de la tradition des « méthodes actives » dominante dans le contexte de l'Éducation Nouvelle, mais dans les deux cas en combinaison avec l'approfondissement d'une réflexion sur la « méthode heuristique » et la présence permanente du « dialogue (dit) socratique ». La pédagogie, entre les années 30 et 60 est, ainsi, marquée par une forte hybridation, qui exprime une longue tradition d'une certaine « tradition d'innovation ».

Cette hybridation est encore plus prononcée dans certains discours d'enseignants par l'affaiblissement de la dichotomie, déjà mentionnée, et par la légitimité partielle de certains choix pédagogiques considérés traditionnels. Cette légitimation est, dans certains cas, relative à un contexte particulier, celui des années à venir. C'est ce qui se passe avec l'une des plus représentatives « traditions de l'enseignement » - la « forme expositive ». Cette question a été posée par deux stagiaires : Maria de Lourdes Cardoso de Menezes et Maria José de Oliveira Tavares Monteiro.

Comment est-ce que le professeur de physique doit conduire ses leçons dans le 2ème cycle ?
De forme dialoguée ou expositive ?

Si, donc, la caractéristique de l'apprentissage est dans la participation de l'intelligence dans les difficultés de la pensée, la vraie forme est nécessairement, dialoguée, ce qui ne veut pas dire que la forme expositive ne le soit pas non plus, lorsqu'elle est correctement interprétée²¹.

Quant à la forme, quand les leçons s'adressent aux élèves du 3ème cycle, elle sera essentiellement expositive. Ce choix se justifie non seulement parce que les élèves ont déjà une capacité d'attention et de raisonnement suffisamment développée mais aussi par la profondeur, et dans certains cas, par la nouveauté des matières présentées dans leur séquence de relations logiques. C'est de cette façon que l'on veut également préparer les élèves aux leçons dogmatiques qu'ils auront à l'université.

Pour que l'exposition des matières retienne l'attention des élèves, elle doit être simple, correcte, claire, vivante, précise, et il serait même convenable que de temps en temps elle s'appuie sur la forme interrogative²².

¹⁹ I. LIMA, « O ensino da Matemática Elementar: finalidade, conteúdo e didática », in *Palestra, Revista de pedagogia e cultura*, n° 3, 1958, p. 71.

²⁰ F. GILOT, *op. cit.*, p. 121.

²¹ M. L. MENEZES, *op. cit.*, p. 162.

Dans la citation de Maria de Lourdes Menezes on admet que les deux formes qu'elle considère centrales, l'« expositive » et la « dialoguée », ne sont pas inconciliables ni irréductibles. L'opposition binaire peut donner lieu à une synthèse, c'est-à-dire que l'enseignement doit être un dialogue permanent, et l'exposition de l'enseignant, correctement interprétée, doit non seulement permettre le dialogue, mais aussi l'encourager, en provoquant la réflexion de l'élève et en stimulant son intelligence. La citation de Maria José Monteiro nous montre la spécificité avec laquelle sont pris en compte les élèves du dernier cycle secondaire, proches de l'éventuelle entrée à l'université. Selon l'auteur, dans ce cas la « forme expositive », doit prévaloir, tout en étant complétée par la forme « interrogative ».

3. La complexité des relations entre tradition et innovation

Comme nous l'avons vu, la relation, soit par opposition soit par articulation, entre les catégories de la tradition et de l'innovation est quelle chose de très présent dans les discours des enseignants méthodologues et des enseignants stagiaires qui ont écrit entre les années 1930 et 1960 dans les pages du *Boletim do Liceu Normal de Lisboa* (Pedro Nunes) et de la *Palestra. Revista de Pedagogia e Cultura*. Le caractère incontournable de ce sujet dans les discours mentionnés nous conduit à approfondir un peu plus la réflexion, dans un registre plus théorique maintenant, prenant comme référence, la contribution de Peter Burke.

En ce qui concerne sa relation avec les idées et les pratiques éducatives, on a souvent attribué une connotation négative à la notion de tradition. En revanche, il est donné en général un plus grand prestige à la notion d'innovation. Entre la fin du XIX^e siècle et les premières décennies du XX^e siècle, la rhétorique de l'Éducation Nouvelle a contribué à radicaliser cette dichotomie, en délégitimant celle que l'on appelle école traditionnelle dans le but de réaffirmer la bonté des propositions innovatrices qu'elle répandait. Cette opposition est encore présente dans beaucoup de discours aujourd'hui.

Cependant, la tradition est profondément enracinée dans le travail des enseignants, ainsi que dans la vie des écoles. Dans un texte fascinant, ayant comme référence la problématique la plus généralisée de la culture et non, spécifiquement, les questions éducatives, l'historien britannique Peter Burke a cherché à expliquer la complexité des relations entre la tradition et l'innovation et à réhabiliter le premier concept, en le reliant à d'autres qui lui sont proches, comme le patrimoine et la mémoire. L'auteur attire l'attention sur le fait que la tradition de la classe est une tradition vivante, et non pas un anachronisme ; il considère que l'on ne peut parler de tradition (au singulier), mais de traditions au pluriel ; il souligne le caractère parfois impur des traditions, à cause de réceptions ou « traductions » plus ou moins créatives, nous menant aux concepts de « bricolage » ou « hybridation ». Il suggère, donc, l'utilisation d'un concept plus souple que tradition.

Les innovations elles-mêmes ne le sont pas en totalité, car elles peuvent, selon Peter Burke, des innovations apparentes qui cachent de réelles continuités. L'inverse peut aussi être vrai, car il y a des continuités qui cachent de véritables innovations. L'auteur attire aussi l'attention sur l'existence de traditions d'innovation, ce qui est bien présent dans certains mouvements pédagogiques, comme par exemple, ceux que, même aujourd'hui, se réclament du cas portugais de la pédagogie Freinet ou de la *Cartilha Maternal de João de Deus*. Si l'on considère la pensée pédagogique comme la construction de véritables généalogies d'innovation, on court le danger de la rendre téléologique. Jusqu'à quand se maintient une idée ou une pratique innovatrice ? La

²² M. J. MONTEIRO, « Jornal de 22 de fevereiro. Conferência. Métodos, processos e formas de ensino das Ciências Naturais no 3º ciclo. Sua exemplificação com um plano de lição sobre as Leis de Mendel. Pela professora estagiária do 6º grupo, Maria José de Oliveira Tavares Monteiro », *Palestra. Revista de pedagogia e cultura*, n° 2, 1958, p. 107.

façon dont l'auteur voit la question déterminante de la relation entre tradition et innovation est dense d'implications sur le terrain de l'éducation.

Nous atteignons enfin un sujet plein de paradoxes : la relation entre la tradition et l'innovation. Des paradoxes qui sont bien clairs dans la pratique quotidienne de l'éducation comme dans son histoire. Celui qui enseigne, comme chacun d'entre nous, a deux objectifs, qui sont peut-être, incompatibles : en latin, tradere et educere. D'une part, transmettre aux élèves le patrimoine du savoir, la tradition, de l'autre, encourager la pensée critique, la libre-pensée²³.

Le défi proposé pour obtenir un regard complexe, qui prend en compte les deux pôles du binôme et l'ambivalence de leurs relations est, ici, bien présent. Malheureusement, dans plusieurs débats éducatifs, du passé au présent, la prudence exigée par l'auteur est clairement absente. Les réflexions de Peter Burke sur la complexité des relations entre tradition et innovation nous permettent de clarifier le regard porté sur le débat pédagogique qui s'est déroulé entre les années 1930 et 1960 sur la problématique des méthodes de l'enseignement. L'opposition entre les méthodes traditionnelles et les méthodes modernes est très intériorisée par les éducateurs qui interviennent dans ce débat, la plupart des discours étant imprégnés de cette dichotomie. Pourtant, comme nous l'avons vu, certains des auteurs abordés ici réussissent à relativiser ou, même, à remettre en question une approche dichotomique, en proposant certaines tentatives de synthèse provisoire ou de hybridation méthodologique, en particulier en ce qui concerne la relation entre « forme expositive » et « forme dialoguée ».

Il est maintenant évident que ces éducateurs se sentaient, même si inconsciemment, comme les héritiers, d'une véritable « tradition d'innovation » dans le sens qui lui est attribué par Peter Burke. C'est cette tradition, avec plusieurs décennies d'expression et, dans certains cas, des siècles (comme en ce qui concerne le soi-disant « dialogue socratique »), qui plonge ses racines mythiques en Rousseau, qui émerge à plusieurs reprises tout au long du XIX^e siècle, jusqu'au moment où elle est systématisée, lors du passage du XX^e siècle et des premières décennies de ce siècle, par l'Éducation Nouvelle. Elle connaît depuis des réinterprétations et des ramifications de sens très distinctes, depuis la conservatrice « école active » jusqu'à la pédagogie de Freinet, en passant par d'autres constructivismes. Cette tradition se reflète, par exemple, dans les critiques à l'enseignement « livresque », « dogmatique » et « expositif » et dans les allusions à des formules comme « enseignement actif », « méthode heuristique », « méthode expérimentale », etc. Les méthodologues et les stagiaires qui en ont fait son usage les perçoivent comme faisant partie d'une généalogie. Ils affirment également, comme l'a montré António Nóvoa, que l'adhésion à cette « tradition d'innovation » contribue au renforcement de l'identité professionnelle des enseignants²⁴. C'est le discours professionnel légitime, même si les dissonances avec les réalités éducatives sont relativement évidentes.

C'est aussi un discours caractérisé par l'hybridation. Des lieux communs apparemment innovateurs se mélangent avec des formules d'apparence traditionnelle formant des ensembles discursifs qui, malgré cela, ne semblent pas incohérents aux yeux de ses acteurs (et ne le sont pas dans la confrontation avec le regard critique qui est aujourd'hui possible). Nous pouvons voir des exemples de cette deuxième dimension dans les abondantes références à « l'art d'enseigner » (et à l'ensemble du champ sémantique couvert par cette notion) et dans les tentatives de récupération de légitimation de la « forme expositive ».

Pour conclure rapidement et en reprenant le fil de notre recherche, nous pouvons dire que, malgré les contraintes imposées par les temps difficiles, ceux de l'autoritarisme salazariste et de la prépondérance des valeurs conservatrices, dans lesquels ont vécu les acteurs (et auteurs)

²³ P. BURKE, « Cultura, tradição, educação », in *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*, sous la direction de D. Gatti Junior et J. Pintassilgo, Uberlândia, Edufu, 2007, p. 20.

²⁴ A. NÓVOA, *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e-XX^e siècles)*. Lisboa, INIC, 1987.

mentionnés dans ce texte, le domaine pédagogique continue à faire preuve d'un pluralisme relatif et d'un véritable attachement aux propositions pédagogiques rénovatrices, qui étaient étendues à l'institution de formation elle-même qui, dans le cas présent, était le *Liceu Normal de Luís de Camões*.

Ces formateurs d'enseignants et les enseignants en formation n'ont pas hésité à exprimer leurs idées, même à fournir des alternatives à ce qui semble être la pédagogie officielle, tout en restant dans le domaine spécifiquement pédagogique et didactique, celui dans lequel ce pluralisme relatif était possible.

JOAQUIM PINTASSILGO
(Universidade de Lisboa)